

Olle Zandén:  
Konferensbidrag NNMPF Bergen 27/2-1/3 2013

Till en kritik av tydlighetsdoktrinen .....	2
Tydlighetsdoktrinen.....	2
Tydlighetsdoktrinen i ljuset av globala trender .....	3
Ett alternativ till tydlighetsdoktrinen.....	5
Dialogism – en teori om intersubjektivt, situerat meningsskapande .....	5
Flecks vetenskapssociologi – en teori om tänkkollektiv och tänkstilar .....	5
Musikdidaktiska implikationer.....	6
Musikalisk kunnighet som en komplex helhet.....	7
Om att inte förstå, att missförstå och att förstå.....	7
Återkoppling och bedömning i dialogisk undervisning .....	7
Esoteriskt och exoteriskt kunnande.....	8
Avslutning .....	9
Referenser.....	10

## Till en kritik av tydlighetsdoktrinen

Denna text är ett försök att bemöta en tydlighetsdoktrin där skrivna texter, till exempel kunskapskrav och målbeskrivningar, förväntas vara entydiga och där tolkningar ses som förvanskningar av det rena ordet. Jag fruktar att tydlighetsdoktrinen genom sin populistiska enkelhet och slagkraft kan leda till en trivialisering av undervisning och lärande på alla nivåer, från förskola till universitet. Inledningsvis illustreras doktrinen med några citat och placeras in i en internationell utbildningspolitisk kontext. Därefter presenteras kortfattat två teoretiska perspektiv utifrån vilka doktrinen kan problematiseras och bemötas. Ur dessa perspektiv är tydlighet inte en förutsättning för kommunikation och lärande utan snarare ett didaktiskt strävansmål.

## Tydlighetsdoktrinen

I december 2008 lägger regeringen fram propositionen *Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan*.<sup>1</sup> Ordet 'tydlig' kommer därefter att bli ett honnörsord inom offentligt språkbruk, bland annat i samband med bedömning och utvärdering på skol- och högskolenivå. Skolinspektionen kopplar 2011 språklig tydlighet till förenkling:

Anvisningarna som rättande lärare har som stöd för sin bedömning bör förenklas. Bedömningsanvisningarna behöver göras tydligare och förenklas om de ska främja likvärdig bedömning, så att utrymmet för tolkning minskar.<sup>2</sup>

Här framstår *tolkning* som ett problem som kan åtgärdas genom förenkling och tydlighet. Nästa exempel är hämtat från den 31 augusti 2012. Under rubriken *Nationella prov med uppsatsskrivning stöder inte likvärdig betygssättning* skriver Skolinspektionen på sin hemsida:

Den fria formen i uppsatsskrivning ger lärare stort bedömningsutrymme. Risken är stor att två lärare bedömer samma elevuppsats olika. Skolinspektionen rekommenderar därför i en rapport till regeringen att uppsatsskrivning tas bort från nationella prov.<sup>3</sup>

Här återkommer begreppet "utrymme" som ett problem. Lärares utrymme för tolkning och deras bedömningsutrymme måste begränsas i rättvisans och likvärdighetens namn och fria uppgifter framstår som antitetiska till likvärdighet. Även den nya läroplanen för grundskolan betonar vikten av tydlighet, men då med utgångspunkt i elevers och vårdnadshavares rätt till inflytande över "mål, innehåll och arbetsformer"<sup>4</sup>. Om vi bortser från att Lgr11, till skillnad från tidigare läroplan, knappast lämnar utrymme för demokratiska diskussioner om mål och innehåll, förutsätter detta krav att komplicerade processer kan beskrivas på ett tydligt sätt. Även inom högre utbildning har enkelhet och tydlighet blivit honnörsord. Universitetskanslern meddelar till exempel 2012 att resultaten från högskoleverkets granskningar av högskoleutbildningar

kommer att bli enklare att hitta och tydligare att läsa än någonsin tidigare /.../ inte minst genom att varje utbildning som utvärderas kommer att få något av de tre omdömena mycket hög kvalitet, hög kvalitet eller bristande kvalitet /.../ En

---

<sup>1</sup> Utbildningsdepartementet 2008

<sup>2</sup> Skolinspektionen 2011: 29

<sup>3</sup> <http://www.skolinspektionen.se/sv/Om-oss/Press/Pressmeddelanden/Nationella-prov-med-uppsatsskrivning-stoder-inte-likvardig-betygssattning/>

<sup>4</sup> Skolverket 2011: 4

nyhet är också presentationen av resultaten. Till skillnad mot tidigare kommer de inte att presenteras i tjocka rapporter<sup>5</sup>

Övergripande kvalitetsomdömen beskrivs här som tydliga och kontrasteras mot "tjocka rapporter" vilka underförstått varken är enkla eller tydliga. Här uppnås de överordnade kvaliteterna 'enkelhet' och 'tydlighet' genom att en högskoleutbildnings oerhört komplicerade verksamhet reduceras till ett betyg på en tregradig skala. Idéhistorikern Sven-Eric Liedman kallar resultaten av sådana mätningar för *pseudokvantiteter*. Dessa har en kvantitets alla yttre kännetecken men saknar dess avgörande positiva egenskap: att exaktare än varje försök till beskrivning med enbart ord karakterisera ett objekt eller en relation mellan objekt.<sup>6</sup>

Pseudokvantiteter tycks enligt Liedman visserligen "göra snabba jämförelser möjliga och svåröverblickbara områden genomskinliga som glas", men han karakteriserar dem ändå som "låtsasvärden".<sup>7</sup> Times higher education bedömer världens universitet på en tusengradig skala.<sup>8</sup> Rangordningen blir visserligen tydlig, men vad den betyder och vad den säger om universiteten är höljt i dunkel.

Krav på tydlighet är svåra att motsäga och citaten ovan från Skolinspektionen och läroplanen har något av reklamspråkets och slagordens retoriska kraft. Vem vill förespråka att skolor bör vara otydliga med mål, att elevers betyg ska bygga på lärares godtyckliga tolkningar och att resultaten av utvärderingarna ska vara svåra att hitta? Enligt nationalencyklopedins ordbok är en doktrin en "lära eller lärosats (avsedd att styra det praktiska handlandet)".<sup>9</sup> Tydlighetsdoktrinen har just detta syfte, är retoriskt effektiv och har en air av god vilja och sunt förnuft. Samtidigt är riskerna uppenbara: om allting kan beskrivas på ett enkelt och tydligt sätt är det närmast tjänstefel om en lärare uttrycker sig så att elever eller studenter inte förstår. Hela ansvaret för undervisning och lärande läggs därmed på läraren. Vad gäller bedömning och betygsättning rationaliserar doktrinen samtidigt bort behovet av lärarens professionella omdöme eftersom behovet av tolkning och omdöme minimeras i det glasklara språkets värld.

Det kan tyckas absurt att en så primitiv syn på språklig kommunikation fått fäste inom de institutioner som har till uppgift att säkerställa en hög kvalitet i skola och akademi. Tron på möjligheten och behovet av ett tydligt, entydigt språk blir dock mer begriplig ur ett internationellt perspektiv där kunnande och kompetenser börjar ses som väldefinierade, standardiserade handelsvaror som skolor och universitet konkurrerar om att sälja på en internationell kunskaps- och utbildningsmarknad.

### Tydlighetsdoktrinen i ljuset av globala trender

Svenskt utbildningsväsende har de senaste 20 åren omskapats dramatiskt. Det övergripande motivet för Bildtregeringens friskolereform 1992 var enligt propositionen att "skapa största möjliga frihet för barn och föräldrar att välja skola" men i texten nämndes även "vitalisering", "stimulerande tävlan" samt "kostnadseffektivitet" genom "nya och effektivare arbetsmetoder".<sup>10</sup> Samma regering lade även fram en

---

<sup>5</sup>Haikola, 2012

<sup>6</sup> Liedman 2011: 62

<sup>7</sup> Ibid.: 18

<sup>8</sup> <http://www.timeshighereducation.co.uk/>

<sup>9</sup> <http://www.ne.se.proxy.lnu.se/lang/doktrin> (parentes i original)

<sup>10</sup> Regeringen 1992: 8-9

högskoleproposition med titeln *Universitet och högskolor – Frihet för kvalitet*. Enligt denna skulle Sverige stärkas som "kunskapsnation" genom bland annat konkurrens, avreglering och ett system där "otillräckliga prestationer och bristande effektivitet bör leda till minskade anslag".<sup>11</sup> *New Public Management* gjorde entré i det svenska utbildningssystemet.

*New Public Management*, 'ny offentlig företagsledning', betecknar den globala förändring av offentlig förvaltning och offentlig sektor som genomförts sedan slutet av 1980-talet. Offentlig sektor har avreglerats, marknadsanpassats, privatiserats och konkurrensutsatts. Styrning genom lagar och regelverk har ersatts med större frihet för ledningarna i de företag som tillhandahåller de offentliga tjänsterna.<sup>12</sup> Den avbyråkratisering som enligt principerna för *New Public Management* skulle frigöra resurser och kreativitet har emellertid genererat en byråkrati som "kräver omfattande bevis för att verksamheten sköts som den ska; allt måste dokumenteras".<sup>13</sup> Skrivna planer, mål, kriterier och övrig dokumentation förväntas troget avspegla verksamheten – det är en förutsättning för att köp-säljssystemet ska kunna kontrolleras och utvärderas. Tydlighetsdoktrinens naiva språkförståelse blir därmed en logisk förutsättning för vad Michael Power kallar granskningssamhället.

Inom utbildningsvärlden finns omfattande granskningssystem som i många fall resulterar i pseudokvantiteter, rankingsskalor som "tydligt" visar skillnader mellan elever, skolor och länder. OECD har lyckats marknadsföra sina PISA-undersökningar så effektivt att femtonåringars testresultat i språk, matematik, naturvetenskap och problemlösning får status av *tydliga* indikatorer på nationernas framtida konkurrenskraft. Ett exempel på slagkraften hos sådana mätningar är att den australiska regeringen i september 2012 sjösatte en nationell skolreform med syftet "att säkerställa att Australien år 2025 tillhör världens fem bästa länder i läsning, skrivning och matematik".<sup>14</sup> Den globala konkurrensen om resultat och ranking motsvaras av nationella och lokala tävlingskulturer. Utbildningshistorikern Diane Ravitch var på nittio-talet vice utbildningsminister åt president Bush och en stark tillskyndare av mätning och privatisering inom skolvärlden. Nu hävdar hon dock att centrala kunskapstest i kombination med kundval baserade på rankingar är två avgörande orsaker till att utbildningsväsendet i USA går kräftgång.<sup>15</sup> Sverige tillhör de länder som gått längst i att låta elever välja skola på en utbildningsmarknad.<sup>16</sup> En kommitté undersöker nu på regeringens uppdrag "om det kan finnas behov av att myndigheterna publicerar information som underlättar för elever, föräldrar och andra intressenter att bedöma skolors kvalitet på ett mer lättillgängligt och samlat sätt".<sup>17</sup> Den underliggande logiken är att skolverket mäter de viktigaste aspekterna av utbildning, att dessa mätningar ger kvantitativa, tillförlitliga och valida data som, när de summeras, ger en lättillgänglig och tydlig bild av en skolas kvalitet.

---

<sup>11</sup> Regeringen 1992: 10

<sup>12</sup> Sahlin-Andersson 2000; Shore 2008

<sup>13</sup> Power 2009: 852 (övers. OZ)

<sup>14</sup> <http://www.betterschools.gov.au/national-plan-school-improvement-0>

<sup>15</sup> Ravitch 2010

<sup>16</sup> Parding 2011

<sup>17</sup> Regeringen

Stephen J. Ball menar att vi i resultatstyrningens tid bevittnar en "kamp om lärarens själ". I den skenbart objektiva och rationella "förvandlingen av komplexa processer och händelser till enkla siffror och bedömningskategorier" berövas läraren rätten att utöva sitt omdöme vilket enligt Ball leder till avprofessionalisering.<sup>18</sup> Tydlighetsdoktrinen trivialiserar inte bara språket utan även kommunikation, kunnande, undervisning och lärande, det vill säga hela lärarens yrkesområde. Därför måste den diskuteras och ifrågasättas.

## Ett alternativ till tydlighetsdoktrinen

Här presenteras kortfattat två närstående teoribildningar som en grund för en kritisk granskning av tydlighetsdoktrinen och som utgångspunkt för en mer realistisk och produktiv syn på tydlighet, kommunikation, undervisning och lärande.

### Dialogism – en teori om intersubjektivt, situerat meningsskapande

Per Linell<sup>19</sup> gör en uppdelning i monologiska respektive dialogiska språkuppfattningar. Enligt en monologisk syn avbildar språket verkligheten på ett relativt entydigt sätt och sammanhanget utövar bara en marginell påverkan på den mening som orden bär. Ur ett monologiskt perspektiv handlar kommunikation om informationsöverföring mellan sändare och mottagare. Begrepp som "lära ut", "inlärare" och "kunskapsöverföring" har en doft av monologisk språksyn. Om mottagaren måste tolka budskapet har sändaren varit oskicklig.

Ur ett dialogiskt perspektiv är språket däremot en kommunikativ resurs bland flera och här tilldelas kontextuella faktorer en avgörande betydelse för meningsskapande. Varje yttrande eller skriven text produceras och tolkas i ett sammanhang som är genomvävt av kontexter och traditioner vilka bidrar med meningspotentialer och tolkningsmöjligheter. I ett samtal har bland annat deltagarnas biografier, deras respektive förtroendet med samtalsämnet och den institutionella inramningen betydelse för meningsskapandet. Ur detta perspektiv är det i de flesta fall mycket svårt att uppnå absolut tydlighet genom enbart *språklig* kommunikation. Enligt dialogismen sker kommunikation nämligen inte genom överföring av information utan i situerade intersubjektiva processer där gemensam förståelse och missförstånd skapas genom interaktion. Det krävs ofta en serie initiativ och responser för att skapa gemensam mening. John Shotter menar att den situerade förståelsen skapas *inifrån*<sup>20</sup> konkreta möten och kontexter. En sådan kontext kan till exempel utgöras av en vetenskaplig disciplin, en musikstil eller en klassrumssituation. Ju mer deltagarnas palett av tolkningskontexter skiljer sig åt desto mer kommunikativt arbete krävs för att skapa gemensam mening och 'tydlighet'.

### Flecks vetenskapssociologi – en teori om tänkkollektiv och tänkstilar

Den polske vetenskapssociologen Ludwik Fleck har skapat en teori om kunskap och kunskapsutveckling som liksom dialogismen tillmäter kontexter en avgörande betydelse. Hans teori om tänkkollektiv och tänkstilar kan hjälpa oss att hantera de grundläggande problem med kommunikation som tydlighetsdoktrinen sopar under

---

<sup>18</sup> Ball 2010: 217(övers. OZ)

<sup>19</sup> Linell 2001, Linell 2009

<sup>20</sup> Shotter, 1997: 345-57

mattan. Titeln på Flecks *magnum opus* från 1935 är *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum*<sup>21</sup>. Fleck använder ordet 'faktum' så som dess etymologi antyder: tyskans *Tatsache* har enligt ett lexikon betydelsen "gjort av ett väsen med fri vilja" och har alltså i likhet med latinets *factum* en ursprunglig betydelse av någonting skapat. Prov, provresultat och rankingslistor är exempel på fakta, konstruerade av "väsen med fri vilja". Fleck beskriver hur forskningsdiscipliner utvecklas när fakta genom arbete och kommunikation skapas, förändras och utvecklas. Två nyckelbegrepp i Flecks kunskapssociologi är *tänkkollektiv* och *tänkstil*.<sup>22</sup> Ordet *tänk* refererar här till avsiktlig handling, uppmärksamhet, känsla och tänkande:

Tänkestilen består, såsom varje stil, av en bestämd stämning och det utförande som förverkligar denna. En stämning har två tätt sammanhängande sidor: beredskap för selektivt förnimmande och för motsvarande riktade handlande.<sup>23</sup>

Ett tänkkollektiv bildas enligt Fleck genom dialogiskt arbete där gemensamma erfarenheter och gemensamt arbete efter hand skapar en alltmer välfungerande kommunikation; en tänkstil utvecklas. Tänkestilen utgör kontext för vidare meningsskapande samtidigt som den utvecklas som en följd av detta. Vi har del i ett stort antal tänkstilar och i musikens värld kan det handla om genrer, klassrumskulturer eller musikpedagogiska forskningstraditioner. Fleck menar att dessa historiskt framväxta, kollektivt burna tänkstilar sätter gränser för vad som betraktas som relevant, intressant och möjligt att uppmärksamma. En tänkstil begränsar antalet möjliga sätt att förstå världen och ökar därmed chanserna för tydlig kommunikation. Därmed blir seendet, hörandet, uppfattningsförmågan, igenkännandet och förståelse beroende av individens position i olika tänkkollektiv.

Om vi prövar begreppet *tydlig* mot Ludwik Flecks teori om tänkstilar och tänkkollektiv ser vi att varje tänkstil strävar mot ökad tydlighet, det vill säga mot en alltmer välfungerande kommunikation *inom tänkkollektivet*, vare sig det handlar om en stråkkvartett, ett företag, en forskningsdisciplin eller ett äktenskap. Tydlighet är inte en förutsättning, det är ett 'strävansmål'. Tydligheten finns inte a priori i språket. Skola och universitet bär, förmedlar och utvecklar däremot, i likhet med kulturlivet i stort, kontexter inom vilka tydlig kommunikation blir möjlig.

## Musikdidaktiska implikationer

I detta avsnitt diskuteras några musikdidaktiska implikationer av de Fleckska och dialogiska perspektiven. Inledningsvis betonas att ämneskunnighet och ämnesbaserat omdöme är komplext och tänkstilsberoende. I den fortsatta texten problematiseras fenomenen förståelse och missförstånd varefter några dialogfragment analyseras för att illustrera hur en dialogisk medvetenhet kan avslöja missförstånd och stödja lärande och kunskapsutveckling. Därefter föreslår jag att det är nödvändigt och musikdidaktiskt produktivt att lärare, studenter och elever genom att ackompanjera musicerande med ord vaskar fram ett språk för såväl exoteriska som esoteriska musikaliska kvaliteter.

---

<sup>21</sup>Fleck 1980

<sup>22</sup> I den svenska översättningen, utkommen 1997 på Brutus Östlings bokförlag, har Flecks nyckelbegrepp något oegentligt översatts med *tankestil* och *tankekollektiv*.

<sup>23</sup> Fleck 1980: 130 (övers. OZ)

## Musikalisk kunnighet som en komplex helhet

Varje gebiet skapas och omskapas genom intellektuellt och handfast arbete inom tänkkollektivets långsamt transformerande möjlighetsrum. I det arbetet utvecklas en komplex, kollektivt buren kunnighet som kan beskrivas ur olika aspekter, till exempel som kompetens, kunnande, fakta, förståelse, färdighet eller förtrogenhet. D Royce Sadler har skrivit en mycket inflytelserik artikel om att använda bedömning som didaktiskt verktyg i komplexa lärsituationer. Sadler framhåller att varje studentprestation aktualiserar en unik kombination av kriterier varav flera är "suddiga", det vill säga det krävs ett professionellt omdöme både för att uppmärksamma dem och för att värdera dem. Han konstaterar därför att ett "kvalitativt omdöme /.../inte går att reducera till en formel som kan tillämpas av en icke-expert".<sup>24</sup> Med Flecks terminologi innebär Sadlers påstående att innebörden i ett kvalitetsomdöme är tänkstilsberoende vilket leder till att missförstånd är normala och ofrånkomliga i början av en lärprocess.

## Om förståelse och missförstånd i undervisning

Eftersom ord och meningar får sin innebörd i ett samspel mellan situation och tradition kan varje yttrande missuppfattas på ett otal sätt. Förståelse (att 'stå inför'; att möta) är intimt knutet till situerade handlingar. Ludwig Wittgenstein antyder att den situerade handlingen i sig är förståelse och att ord får liv först i konkret handling.<sup>25</sup> John Shotter beskriver detta som *inifrånförståelse*, förståelse grundad i en kroppsligt och kontextuellt situerad responsivitet. Även etymologiskt är kopplingen mellan förståelse och handling stark: *fatta*, *begripa* och *greppa* liksom engelskans *grasp*, *comprehend* och *apprehend* har sina rötter i vår förmåga att manipulera (lat. *manus* = hand) vår omgivning och genom tänkande och skrivande kan vi även manipulera idéer och komplexa teoretiska system. Förståelse som Aha!-upplevelse är förrädisk eftersom känslan av att förstå är identisk med känslan av att missförstå. I båda fallen går det upp ett ljus som belyser nya möjliga färdriktningar; det sker en koppling som kan ligga till grund för tänkande och handling. Om förståelsen är produktiv eller improduktiv, rätt eller felaktig, visar sig i efterhand.

Ur ett musikdidaktiskt perspektiv innebär detta att god undervisning visserligen måste se tydlighet som ett av utbildningens mål men samtidigt behandla missförståndet som en förväntad och nödvändig del av undervisning. Deltagarna måste ges optimala möjligheter att kontinuerligt och handgripligt visa *hur* de förstår och avslöja sina missförstånd. Huvudansvaret för detta måste ligga på läraren i egenskap av 'undervisningsdesigner'. Även om läraren vet vad hon *menar* så vet hon inte vad hon sagt förrän eleven svarar i ord eller handling. Tydlighet måste skapas i dialog och dialog bygger tänkkollektiv. Därför är avslöjandet av missförstånd en viktig del av undervisning och lärande. I denna strävan kan de analytiska begreppen *initiativ*, *respons*<sup>26</sup> och *minimal kommunikativ interaktion* vara användbara såväl vid lektionsplanering som i klassrumsarbetet.

## Återkoppling och bedömning i dialogisk undervisning

Låt oss titta på ett exempel på dialogisk ABA-form:

A: han spelar ju jättebra

B: ja verkligen

---

<sup>24</sup> Sadler 1989:124 (övers. OZ)

<sup>25</sup> Wittgenstein 1992: §431-432

<sup>26</sup> Linell & Gustavsson 1987

A: kul att höra

Lärare A fäller ett omdöme och tar därmed risken att få sin omdömesförmåga och smak ifrågasatt av B. Bs respons fungerade som en positiv om än opreciserad värdering av musikantens spel men är även ett godkännande av As omdöme. Den snabba positiva återkopplingen skapade en god relation och en gemenskaps känsla mellan A och B som inte krävde något ytterligare klargörande. Om både A och B är pianister och dessutom förtrogna med den aktuella genren (det vill säga om de ingår i samma tänk-kollektiv) kan de ha baserat sina omdömen på likartade observationer. Som grund för betygsättning kan en sådan konsensus vara tillförlitlig och giltig. Som återkoppling i undervisning är ett "jättebra" däremot av tvivelaktigt värde eftersom eleven eller studenten i kraft av sin exoteriska position inte kan förväntas veta vilka aspekter av musicerandet som läraren uppmärksammat eller vad i dessa som hon bedömt som "jättebra".

Låt oss nu titta på ett alternativ:

A: han spelade ju jättebra

B: tycker du verkligen det?

Formen är på ytan densamma som i föregående exempel: två musklärare är riktade mot ett musicerande och fäller omdömen om det. Nu tar B dock ett tydligt initiativ; hon ställer en fråga och förändrar på så sätt situationen. Fokus flyttas från musikanten till A och dennes kvalitetsuppfattningar. Frågan gör As omdöme synligt och kräver en förklaring eller ett förtydligande. B:s initiativ antyder att hon ifrågasätter As omdöme och därmed har A gjorts ansvarig för sitt yttrande. Den sociala friden är rubbad men samtidigt har B:s initiativ öppnat dörren för en mer utvecklad dialog om elevens musicerande, en dialog där även de två bedömarens kvalitetsuppfattningar och tänkstilar kan bli synliga och öppnas för kritisk granskning. Om de fortsätter dialogen och låter den följsamt ackompanjera pianistens spel har de börjat transformera sin gemensamma tänkstil och inlett ett professioniseringsarbete där möjligheten till tydlighet ökar i takt med att risken för missförstånd minskar. Då bygger de ett språk och en bedömningskultur som kan bli musikdidaktiskt produktiv.

Ur ett rättssäkerhets- och rättviseperspektiv är det rimligt att kräva att på förhand kända mål, kriterier och kvalitetsaspekter ska ligga till grund för undervisning, bedömning och betygsättning. Frågan är bara *för vem* de ska vara kända i förväg. Enligt tydlighetsdoktrinen är det lärarens ansvar att tala och skriva så "utrymmer för tolkning" blir minimalt. Utifrån ett dialogiskt tänkstilperspektiv måste vissa delar av ett nytt kunnande dock ges en esoterisk beskrivning för att vara meningsfulla. Om lärare försöker formulera samtliga mål och kriterier så att de blir begripliga för en lekman kommer förmodligen vissa aspekter, till exempel sådana som kräver ett professionellt omdöme, att marginaliseras i utbildningen. Här finns en risk att lärare, på tydlighetens och objektivitetens altare, offerar sådant som de uppfattar som essentiellt i sin ämneskultur.

### Esoteriskt och exoteriskt kunnande

Ett sätt att problematisera tydlighetsdoktrinen och lyfta fram kommunikationens tänkstilsberoende kan vara att skilja mellan esoteriskt och exoteriskt kunnande. Vad som är esoteriskt inom varje kunskapsområde är både en inomvetenskaplig analytisk fråga och en empirisk fråga som kan besvaras i undervisningsdialogen. En sådan uppdelning kan på sikt ge acceptans för att allt inte kan formuleras i vardagliga termer, att det sällan är möjligt att vara helt tydligt under en lärprocess och att lärande därmed alltid innebär risker och omvägar. Om lärare inom ett kunskapsområde blir klara över



och sedan lyfter fram vilka delar av deras ämne som *har* en vardaglig betydelse och vilka som inte har det utan är esoteriska kan det göra den lärandes värld mindre osäker. Elever och studenter får en hum om vad de inte förväntas förstå vilket kan ge en beredskap för den ofrånkomliga osäkerhet som ligger i att göra en resa för första gången. En kollegialt genomförd analys av ett kunskapsområde utifrån perspektivet esoteriskt respektive exoteriskt kunnande kan innebära en kompetensutveckling och ge ämnesdidaktiskt viktiga insikter om vad som är svårt och vad som är lätt för den som ännu inte ingår i ämnets tänkkollektiv.

Musikens område kan tyckas vara immun mot tydlighetsdoktrinen. Ingen kan väl tro att musik kan avbildas med ord? Den nya kursplanen i musik för årskurs 1-9 har dock skapats utifrån ett krav på maximal tydlighet och följderna av detta är en sorts språklig digitalisering, en trubbig operationalisering av det som i kursplanens inledande syfte beskrivs som musicerande, lyhörddhet, kreativitet, uttryck och gemenskap. Kanske kan ett dialogiskt arbete inom musikfältet skapa ett rikare språk genom att ackompanjera klingande musicerande med ord och berika musicerandets tänkstilar med både esoteriska och exoteriska begrepp. I ett sådant kommunikativt arbete kan en musikpedagogisk profession kanske byggas som erövrar allmänhetens förtroende att med professionellt omdöme göra den musikaliska kunnighetens komplexitet rättvisa.

## Avslutning

Princetonfilosofen Harry Frankfurt hävdar i boken *On Bullshit* att vad som skiljer lögnaren från den som 'pratad skit' är att lögnaren förhåller sig till vad som är sant och falskt medan frågor om sanning och lögn är ovidkommande för den som ägnar sig åt *bullshitting*; den skitpratande är likgiltig för "how things really are".<sup>27</sup>

Tydlighetsdoktrinen företrädare förefaller likgiltiga inför frågan om dess verklighetsförankring. Dess materiella konsekvenser, till exempel kursplaner och rankingslistor, förändrar dock *how things really are*. I denna text har jag försökt visa att dialogisk meningsteori och Flecks vetenskapssociologi kan användas både för att problematisera tydlighetsdoktrinen och för att skapa en mer realistisk och didaktiskt konstruktiv förståelse av tydlighetsproblematiken.

---

<sup>27</sup> Frankfurt 2005

## Referenser

- Ball, Stephen J (2010). The teacher's soul and the terrors of performativity, *Journal of Education Policy*, 18 (2), 215-28.
- Fleck, Ludwik (1980). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*; Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Frankfurt, Harry (2005). *On Bullshit*; New Jersey: Princeton University Press.
- Haikola, Lars; Universitetskansler (2012). Resultatsök tydliggör utvärderingarna, <<http://www.hsv.se/omhogskoleverket/pressrum/universitetskanslerntycker/2012/resultatsoktydliggorutvarderingarna.5.3420cfd7136a024f5228000404.html%3E>, uttagen 2012-08-14.
- Liedman, Sven-Eric (2011). *Hets! En bok om skolan*; Falun: Albert Bonniers förlag.
- Linell, Per (2001). *Approaching Dialogue: Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*; Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- (2009). *Rethinking Language, Mind and World Dialogically: Interactional and Contextual Theories of Human Sense-Making*; Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Linell, Per and Gustavsson, Lennart (1987). *Initiativ och respons: Om dialogens dynamik, dominans och koherens*; Linköping: Universitetet i Linköping.
- Parding, Karolina (2011). Forskning om den svenska friskolereformens effekter - en litteraturöversikt, *Didaktisk Tidskrift*, 20 (4), 231-47.
- Power, Michael (1994). *The audit explosion*; London: Demos.
- (2009). The risk management of nothing, *Accounting, Organizations and Society*, 34 (6-7), 849-55.
- Ravitch, Diane (2010). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*; New York: Basic Books.
- Regeringen Dir 2011:68, s. 8.
- (1992). Regeringens proposition 1991/92:05 om valfrihet och fristående skolor.
- (2010). *Regeringens proposition 2009/10:149 En akademi i tiden – ökad frihet för universitet och högskolor*.
- Sadler, D. Royce (1989). Formative assessment and the design of instructional systems, *Instructional Science*, 18 (2), 119-44.
- Sahlin-Andersson, Kerstin (2000). National, International and Transnational Constructions of New Public Management, *Stockholm Center for Organizational Research; Score rapportserie 2000:4*.
- Shore, Chris (2008). Audit culture and Illiberal governance: Universities and the politics of accountability, *Anthropological Theory*, 8 (3), 278-98.
- Shoter, John (1997). Dialogical Realities: The Ordinary, the Everyday, and Other Strange New Worlds, *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 27 (2-3), 345-57.
- Skolinspektionen (2011). *Lika eller olika? Omrättning av nationella prov i grundskolan och gymnasieskolan*. Regeringsuppdrag 2011-05-16
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr11)*; Stockholm.
- Utbildningsdepartementet (2008). *Prop. 2008/09:87*.
- (2010). *Prop. 2009/10:139*.
- Wittgenstein, Ludwig (1992). *Filosofiska undersökningar*; Stockholm: Thales.

